

Vogel, Peter

Kritik der Staatspädagogik. Bemerkungen zur Tradition eines Problems

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 123-138



Quellenangabe/ Reference:

Vogel, Peter: Kritik der Staatspädagogik. Bemerkungen zur Tradition eines Problems - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982) 1, S. 123-138 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141901 - DOI: 10.25656/01:14190

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141901>

<https://doi.org/10.25656/01:14190>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 1 – Februar 1982

I. Thema: Bildung

Theorie und empirischer Befund:

- | | |
|------------------|---|
| WOLFGANG FISCHER | Über Recht und Grenzen des Gebrauches von „Bildung“ 1 |
| DIETER SCHMIED | Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe 11 |
| DIETER SCHMIED | Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe 31 |
| GÜNTER KUTSCHA | „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – Verwaltete Krise 55 |

Literaturberichte:

- | | |
|---|--|
| DIETRICH BENNER/
FRIEDHELM BRÜGGEN/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER | Heydorns Bildungstheorie 73 |
| KARLHEINZ FINGERLE/
ERHARD WICKE | Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation 93 |
| HANS SCHEUERL | Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 111 |

II. Thema: Staatspädagogik und wissenschaftsorientierte Didaktik

- | | |
|-------------|---|
| PETER VOGEL | Kritik der Staatspädagogik – Bemerkungen zur Tradition eines Problems 123 |
| KLAUS BECK | Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts 139 |

III. Besprechungen:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| BARBARA SCHENK | Hartmut von Hentig: Die Krise des Abiturs und eine Alternative 155 |
| HERWART KEMPER | Franz Wilhelm Babilon / Heinz Jürgen Ipfling (Hrsg.): Allgemeinbildung und Schulstruktur 160 |
| KONRAD MACHT | Meinert A. Meyer (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II 167 |
| Pädagogische Neuerscheinungen 173 | |

Dank an Andreas Flitner

Mit Abschluß des Jahrgangs 1981 hat Andreas Flitner die Funktion des geschäftsführenden Herausgebers niedergelegt. Er stand 13 Jahre lang der Redaktion vor: das ist die Hälfte der Zeit, die die „Zeitschrift für Pädagogik“ überhaupt existiert. Andreas Flitner führte die von den Gründern angelegte Tradition fort und prägte zugleich – gemeinsam mit Ulrich Herrmann und Reinhard Fatke – den unverwechselbaren „Tübinger Stil“, an dem sich künftige Redaktionen werden messen müssen. Die Herausgeber danken Andreas Flitner für die langjährige, arbeitsaufwendige und erfolgreiche Tätigkeit als Geschäftsführer; sie rechnen weiterhin mit seinem Beistand als Mitherausgeber.

Herzlicher Dank gilt auch Reinhard Fatke, der von 1972 an in der Redaktion tätig war, seit 1977 als Mitherausgeber, und der den Rezensionsteil der Zeitschrift noch eine Weile bearbeiten wird, sowie Walter Hornstein, der – nachdem Ulrich Herrmann 1980 aus der Redaktion ausgeschieden war – bei der Gestaltung der beiden letzten Jahrgänge mitgewirkt hat.

Für die Herausgeber:
Herwig Blankertz

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WOLFGANG FISCHER: *Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von ‚Bildung‘*

Die unterschiedliche Verwendung des Begriffs Bildung muß sich heute gefallen lassen, daraufhin befragt zu werden, ob sie überhaupt noch sinnvoll ist und ob es möglich ist, ‚Bildung‘ argumentativ zu rechtfertigen. Gegen die, die den Sinn von ‚Bildung‘ in Abrede stellen oder die das Begründungsproblem ganz oder in allem, was nicht empirisch kontrollierbar ist, liquidieren und in eine Angelegenheit von Dezision und Werbung überführen, wird in transzendental-kritischer Reflexion eingewandt, daß sie einen absoluten Begriff oder ein Prinzip-„schlechthin“ der Bildung voraussetzen, das jedoch unfaßbar ist. Wo dieses Ideal der logischen Vollkommenheit keine Rolle spielt, konzentriert sich die Erörterung auf die tatsächlichen Verwendungen von ‚Bildung‘, und keiner der vorgebrachten Gründe für eine erfahrbare Bildung, die mit Recht Bildung zu sein beansprucht, entzieht sich der Untersuchung und Kritik, die der geschichtlichen, dem Konkreten zugewandten Vernunft obliegen.

DIETER SCHMIED: *Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Verfasser berichtet über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in nordrhein-westfälischen Gymnasien. Ausgangsfrage ist die Kritik, die behauptet, Oberstufenschüler nutzten die ihnen zugestandene Wahlfreiheit nicht nach Maßgabe ihrer Neigungen, Fähigkeiten und antizipierten Studiums- oder Berufsinteressen, sondern nach sachfremden Gesichtspunkten der Punktekalkulation für einen guten Abitur-Notendurchschnitt. Dabei würden die „leichten“ Fächer den „schweren“ durchweg vorgezogen.

Die Ergebnisse der repräsentativen Fragebogenerhebung zu Wahlverhalten und Wahlmotiven der Oberstufenschüler bestätigen die Vermutung, daß der seit der KMK-Reform von 1972 breit angelegte Kanon wählbarer Leistungsfächer durch die faktisch erfolgenden Wahlen sehr stark eingeengt wird. Die Ergebnisse bestätigen aber nicht die These von den sachfremden Wahlmotiven: Die Fächerwahlen sind primär vom Sachinteresse, weniger von Erfolgserwartungen geleitet. Die Verwendung einzelner Wahlmotive ist darüber hinaus fächerspezifisch bedingt und von Persönlichkeitsmerkmalen des Wählenden abhängig.

DIETER SCHMIED: *Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Beitrag informiert über die Ergebnisse einer qualitativen (Gruppeninterviews) und einer quantitativen (Fragebogenerhebung) Untersuchung zum Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Die Untersuchungen geben

Aufschluß über den vom Schüler selbst empfundenen Leistungsdruck und die Wahrnehmung fremden Leistungsdrucks, über die Bedeutung des Numerus clausus als vermeintlichem Hauptbedingungsfaktor des Leistungsdrucks, über die Wichtigkeit schulstruktureller, personenspezifischer und sozioökonomischer Verursachungsbedingungen des Leistungsdrucks sowie über die Auswirkungen des Leistungsdrucks auf die Einstellungen der Schüler gegenüber ihren Mitschülern, ihren Lehrern und der Schule insgesamt. Dabei zeigte sich, daß die Bedingungsfaktoren des Leistungsdrucks ausschließlich persönlicher und schulstruktureller Art sind. Auf Schülerseite sind es vor allem eine hohe Leistungsorientierung, auf seiten der Schule vor allem das Punktesystem, die einen Großteil der Varianz des Leistungsdrucks erklären. Für Schüler, die hohen Leistungsdruck empfinden, ist der gesamte schulische Erfahrungsraum negativ besetzt.

GÜNTER KUTSCHA: „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – *Verwaltete Krise*

Der Verfasser erörtert die Stellung der sog. allgemeinbildenden Fächer in der Berufsschule. Legitimation, Struktur und Funktion dieser Fächer werden unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Qualität allgemeiner Bildung geprüft. Die Ergebnisse legen nahe, daß es nicht nur bildungstheoretisch unbegründbar ist, die allgemeine Bildung inhaltlich von der beruflichen trennen und in eigenen Fächern sichern zu wollen, sondern daß dieses Konzept auch empirisch vollkommen gescheitert sei. An Stelle der tendenziellen Rückwendung der Berufsschule zur allgemeinen Fortbildungsschule, wie sie in den letzten zwei Jahrzehnten von den Kultusverwaltungen gefördert wurde, erinnert der Verfasser an pädagogische Perspektiven der menschlichen Bildung durch Berufsqualifikation. Diese Perspektiven setzt er von der mittelstandspolitischen Orientierung der älteren Berufsbildungstheorie ab, um den Bezug auf die Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation und der demokratischen Ordnungsstrukturen zu ermöglichen.

PETER VOGEL: *Kritik der Staatspädagogik. Bemerkungen zur Tradition eines Problems*

Der Veranstaltung, Gestaltung und Kontrolle des öffentlichen Unterrichtswesens durch den Staat ist für das gegenwärtige Schulwesen in Deutschland so selbstverständlich, daß auch eine pädagogisch noch so gut begründete Forderung nach einer Veränderung des Status quo – etwa im Sinne einer weitgehenden Selbstverwaltung des Bildungswesens – gänzlich unrealistisch erscheint. Im Laufe der Herausbildung der pädagogischen Theorientradition wurde weitgehend verdrängt, daß in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – als der Prozeß der Verstaatlichung des Bildungswesens erst begonnen hatte und noch reversibel schien – gerade von späteren „Klassikern“ der Pädagogik (HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, HERBART) den Verstaatlichungstendenzen Skepsis und Ablehnung entgegengebracht wurde. Der Beitrag versucht, die wesentlichen pädagogischen Argumentationsfiguren dieser Kritik am staatlichen Einfluß auf die Schule herauszuarbeiten.

KLAUS BECK: *Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. Über die curricularen Konsequenzen der Einheit von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie*

In der Diskussion um die Forderung nach Wissenschaftsorientierung des Unterrichts ist die Mehrdeutigkeit des Wissenschaftsbegriffs nicht immer beachtet worden. Assoziiert

man damit unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen und berücksichtigt man, daß solche Positionen innerhalb einer Disziplin nebeneinander vertreten werden, so erhebt sich die Frage, ob der Didaktiker zwischen ihnen wählen muß und welches Kriterium er dabei gegebenenfalls anwenden kann. In diesem Beitrag ist zu zeigen versucht, daß der Didaktiker in seiner Entscheidung nicht frei ist. Wer nämlich die Forderung nach Wissenschaftsorientierung erhebt, beruft sich immer schon auf bestimmte Argumente, die zugleich die Wahl einer wissenschaftstheoretischen Richtung in der Bezugsdisziplin präjudizieren. Daß dieses Junktim besteht und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, wird am Beispiel der Begründung emanzipatorischer und funktionalistischer Didaktik dargestellt.

Vorschau

Heft 2 wird dem Thema „Kindliche Entwicklung und Familienerziehung“ gewidmet sein und u. a. folgende Beiträge enthalten:

- | | |
|--|---|
| YVONNE SCHÜTZE | Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System |
| MANFRED AUWÄRTER/
EDIT KIRSCH | Die Entwicklung interaktiver Fähigkeiten |
| GÜNTER BITTNER | Der Wille des Kindes |
| KURT KREPPNER/
SIBYLLE PAULSEN/
YVONNE SCHÜTZE | Kindliche Entwicklung und Familienstruktur |
| JOHANNA-LOUISE BROCKMANN | Ammentätigkeit in Deutschland 1750–1925 |
| ERIKA HOFFMANN | Ein unveröffentlichter Brief Friedrich Fröbels von 1839 |

Contents and Abstracts

Topic: „Bildung“ (Education in General)

Theory and Empirical Findings

WOLFGANG FISCHER: <i>On the Correct Use and Limits of the Term „Bildung“ (Education in General)</i>	1
---	---

Different concepts of education today raise the question whether the term „Bildung“ (education in general) is at all meaningful and whether arguments can possibly be found to justify the use of this term. There are educationists who deny any meaning in the term „Bildung“ or who either completely deny the problem of substantiation or deny it in regard to those aspects which cannot be empirically controlled and declare them to be a matter of decision and propaganda. The author shows in a transcendentalist reflection that they postulate an absolute concept or „general“ principle of education that cannot be grasped. The discussion will therefore concentrate on the actual usage of the term „Bildung“ where this ideal of logical perfection plays no part, since none of the reasons brought forward in favour of education in general as something that can be actually experienced can avoid examination and criticism by a historically enlightened reason concerned with what is real and concrete.

DIETER SCHMIED: <i>Choice of Courses, Motives of Choice, and Achievement in the Reformed Grammar School Sixth Form (gymnasiale Oberstufe)</i>	11
---	----

The author reports the results of an empirical investigation in Northrhine-Westfalian grammar schools. Starting point is the criticism that students do not use their freedom of choice to chose their courses according to their interests, abilities, study plans, and anticipated professions, but choose in such a way as to obtain a high credits average regardless of subject. „Easy“ subjects are regularly given preference over „difficult“ subjects. The results of the questionnaire survey on the behaviour and motives of students in choosing courses confirm the suspicion that, in spite of a wide range of subjects offered since the upper secondary stage reform of 1972 (KMK-Reform), only a very limited number of courses are taken into consideration by the students. However, the results do not confirm the assumption that students choose their courses regardless of subject. The choice of courses is primarily guided by the students' interests and abilities, to a lesser extent by expectations of credit success. Some motives of choice are subject-specific and depend on the personality of the chooser.

DIETER SCHMIED: <i>Stress and work expenditure in the reformed grammar school sixth form (gymnasiale Oberstufe)</i>	31
---	----

The author presents the results of a qualitative (group interviews) and a quantitative (questionnaire survey) study about stress and work expenditure in the reformed grammar

school sixth form. The investigations give information about stress as the students see it, and about stress as seen by others. The investigations also provide insight into the relevance of the „Numerus clausus“ as the supposed main cause of stress, into the relevance of school-specific, person-specific, and socio-economic causes of stress, and into the attitudes of students toward their fellow students, their teachers, and the school. The evaluation of the group interviews and questionnaire survey states that the causes of stress are exclusively person-specific and school-specific. A great portion of variance is explained by the person-specific factor of high achievement orientation, and by the school-specific factor of the credit system. Students who feel a high degree of stress express negative attitudes to every aspect of school life.

GÜNTER KUTSCHA: „General Education“ in Vocational Schools – On the Management of a Crisis	55
---	----

In this article the author discusses the place occupied in vocational schools by subjects supposedly belonging to general education. Legitimation, structure, and function of these subjects is examined under the aspect of the pedagogical quality of general education. The results suggest that considerations of educational theory do not support separating the subject matter of a general education from a vocational education and securing this material in separate subjects. The results further suggest that this concept has completely failed in practice. The author would like to reconsider pedagogic perspectives of human education through vocational qualification in place of the tendency of vocational schools to revert to general schools of advanced education as has been supported by ministries of education during the past two decades. The author sets these perspectives apart from the politically motivated middle-class orientation of older theories of vocational training; it is his aim to make possible their application to the conditions of a scientific and technical civilization and to the principle of democratic order.

Reviews of Literature

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN/KARL-FRANZ GÖSTEMEYER: <i>Heydorn's Theory of „Bildung“ (Education in General)</i>	73
KARLHEINZ FINGERLE/ERHARD WICKE: <i>The Reformed Grammar School Sixth Form without the Legitimation of a Theory of „Bildung“ (Education in General)</i>	93
HANS SCHEUERL: „Bildung“ (Education in General) in the Federal Republic of Germany	111

Topic: State Control of Education and Scientifically Oriented Didactics

PETER VOGEL: <i>A Criticism of State Control of Education – Some Comments on the Tradition of a Problem</i>	123
---	-----

The organization, structure, and supervision of public education by the state is such an accepted fact of the current school system in Germany that even pedagogically well-

founded demands for change in the status quo regarding the extension of independent self-control of education appear totally unrealistic. The fact has mainly been ignored that, during the development of the tradition of pedagogic theories, the leading educationists, above all HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, and HERBART, were sceptical of the move towards state control and rejected it when it was in its infancy and still seemed reversible. This paper attempts to establish the important educational arguments in this criticism of state influence on schools.

KLAUS BECK: *The Structure of Didactic Argumentation and the Problem of the Scientific Orientation of Instruction: Curricular Consequences of the Unity of Political Philosophy and Epistemology* 139

The ambiguity of the term „science“ has not always been fully taken into account in the discussion about the demand for a scientific orientation of instruction. If one associates this ambiguity with different positions in the philosophy of science, and if one considers that such positions may be held simultaneously within one discipline, the question arises whether the curriculum designer has to choose between one of them and which criterion he can use in this case. The present article tries to show that he is not free in his decision. Those who demand a scientific orientation of instruction always refer to certain arguments which at the same time anticipate their choice of a specific position in the philosophy of science for the discipline in question. The fact that this linkage exists and the consequences thereof can be seen in the arguments advanced in favour of emancipatory and functionalistic curricula in the present discussion about the construction of curricula in the Federal Republic of Germany.

Book Reviews 195

New Books 173

Kritik der Staatspädagogik

Bemerkungen zur Tradition eines Problems

In dem 1980 erschienenen Quellenband „Staat und Schule oder Staatsschule?“ wird die Titelfrage im Untertitel als „unerledigtes Problem“ apostrophiert (BERG 1980). Diese Qualifizierung ist auf den ersten Blick irritierend – denn *de facto* ist das Problem der Staatsschule in der Weise „erledigt“, daß der Staat als Veranstalter, Gestalter und Kontrollleur des öffentlichen Unterrichts tätig ist und diese Tätigkeit von der großen Mehrheit der Staatsbürger für so selbstverständlich erachtet wird, daß deren Legitimation gar nicht erst problematisch wird. In der Öffentlichkeit umstritten sind die jeweiligen Ziele des staatlichen Schulregiments oder die Qualität seiner Ergebnisse, nicht jedoch seine grundsätzliche Berechtigung. Als Indiz für die Selbstverständlichkeit der staatlichen Alleinherrschaft über die Schule kann es z.B. gelten, wenn in neuen Schulgesetzen die Einräumung minimaler Entscheidungsbefugnisse in marginalen Kompetenzbereichen für Eltern, Lehrer und Schüler als „Mitwirkung“ propagiert wird, die in der Lage sei, „die Eigenverantwortung in der Schule zu fördern“, obwohl vom Gestaltungsmonopol der staatlichen Schuladministration nicht ein Deut zurückgenommen wird (SCHULMITWIRKUNGSGESETZ NW, S. 31f.). Daß „Mitwirkung“ am öffentlichen Unterricht auch durch die Organisation der Schule in selbstverwalteten Körperschaften unter Beschränkung der staatlichen Aufsicht auf bloße Rechtsaufsicht zu erreichen wäre, wie es z.B. MAGER, DÖRPFELD und REIN im 19. Jahrhundert gefordert haben und wie es nach 1945 in einigen Bundesländern diskutiert wurde (vgl. v. HIPPEL S. 603f.), ist aus dem Horizont realistischer Perspektiven geraten.

Andererseits ist das Problem des Verhältnisses Staat – Schule *theoretisch* durchaus unerledigt. Die gegenwärtigen Bemühungen um eine erziehungswissenschaftliche Theorie der Schule werfen mehr Fragen auf als sie zu beantworten im Stande sind, und die Legitimation des Staates zur Herrschaft über die Schule wird ebenso kontrovers diskutiert wie die Konsequenzen dieser Herrschaft für die pädagogische Qualität des Unterrichts (vgl. FISCHER 1971, HEILAND 1976, VOGEL 1977a, HEILAND 1977).

Weitgehend unerledigt geblieben ist auch die Aufarbeitung der *Problemgeschichte* des Verhältnisses Staat – Schule. Seit der preußische Staat im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts begonnen hatte, auf das Schulwesen organisierend und regulierend einzuwirken, begann auch die Diskussion um das Recht und die Grenzen dieses Zugriffs; führende Pädagogen (z. B. SCHLEIERMACHER, HUMBOLDT und HERBART) haben sich an dieser Diskussion beteiligt. Es scheint so, als ob ihre *durchwegs skeptische Haltung gegenüber einer staatlichen Herrschaft über die Schule* im Verlauf ihrer Rezeption als „Klassiker“ in der pädagogischen Theoriegeschichte in dem Maß verdrängt wurde, in dem die Selbstverständlichkeit der Staatsschule zunahm.

Im folgenden wird an die *systematischen Grundpositionen* der pädagogischen Kritik an der Staatsschule erinnert, die besonders in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts von

Wissenschaftlern und „Schulmännern“ vorgebracht wurde. Unter „pädagogischer Kritik“ wird dabei nicht die Kritik an historisch kontingenten Zuständen der Schule (z.B. finanzielle und personelle Ausstattung, Ausbildung der Lehrer usw.) verstanden, sondern die Kritik am staatlichen Zugriff auf die öffentliche Schule überhaupt.

Ausgangspunkt der Überlegungen zum angemessenen Verhältnis von Staat und Schule war nicht – wie es für die moderne Diskussion zu diesem Thema kennzeichnend ist – der Gedanke der demokratischen Kontrolle des politischen Einflusses auf die Schule, sondern die Aufgabe einer *pädagogisch* sachgerechten Organisation des öffentlichen Bildungswesens, wobei politische und sozialphilosophische Argumente nur im Kontext dieser pädagogischen Aufgabe eingebracht wurden. Schließlich muß noch daran erinnert werden, daß – zumindest bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts – diese Diskussion unter der Perspektive einer *Reversibilität* des Verstaatlichungsprozesses der Schule geführt wurde. SCHLEIERMACHER dachte 1814 öffentlich darüber nach, wie der Staat die „Zurückgabe“ der Erziehung aus seinem Kompetenzbereich an die Gemeinschaft bewerkstelligen könne, ohne größere Störungen zu verursachen (vgl. SCHLEIERMACHER 1957, S. 166); KARL MAGER sah in der Revolution von 1848 die letzte Chance, den Staat aus den Schulangelegenheiten zurückzudrängen (vgl. MAGER, PR 19/1848, S. 359 ff.); für WILHELM REIN erschien die Realisation einer pädagogisch begründeten Schulverfassung schon als „ein fernliegendes Ideal“ (REIN 1908, S. 336). Die Kritik an der Verstaatlichung der Schule wurde von den Autoren auf unterschiedlichen Argumentationsebenen und in unterschiedlichen methodischen Zugangsweisen formuliert. Bemerkenswert ist, daß die Autoren dabei unabhängig voneinander zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommen bzw. die verschiedenen Argumentationsfiguren sich wechselseitig ergänzen.

Die Begründungen lassen sich nach systematischen Gesichtspunkten ordnen:

- Analyse und Kritik der Folgen staatlicher Herrschaft über die Schule in der Schulpraxis;
- Reflexion der grundsätzlichen Bedeutung der öffentlichen Bildung für Staat und Gesellschaft, Analyse funktionaler Beziehungen;
- sozialphilosophische/moralphilosophische Reflexion der Legitimation des staatlichen Einflusses auf die Bildung des Individuums durch die öffentliche Schule;
- Bestimmung der zulässigen bzw. notwendigen Aktivitäten des Staates im Bildungswesen (als Ergebnis der vorangegangenen Überlegungen).

Die Ergebnisse dieser Fragestellungen lassen sich in Thesen formulieren, die im folgenden erläutert werden sollen:

- Der Staat darf die Schule nicht regieren, weil durch das staatliche Regiment die Schulen mit Notwendigkeit ihren pädagogischen Auftrag verfehlen (I).
- Der Staat kann durch die Herrschaft über die Schule längerfristig weder den gesellschaftlichen Fortschritt fördern noch die eigene Stabilität erhalten (II).
- Dem Staat fehlt die moralische Legitimation, die öffentliche Bildung im Sinne seiner politischen Zwecke zu mediatisieren (III).
- Es ist die Pflicht des Staates, die freie Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens zu gewährleisten, ohne es zu reglementieren (IV).

I

KARL MAGER (1810–1858) hat sich als Herausgeber und Redakteur der „Pädagogischen Revue“¹ immer wieder bemüht, „eine Reihe von charakteristischen Thatsachen zusammen(zu)stellen, aus denen ersehen werden kann, was aus den Anstalten für den öffentlichen Unterricht erfahrungsmäßig wird, wenn der Staat dieselben nicht mehr bloß beaufsichtigt, sondern auch verwaltet“ (MAGER, PR 11/1845, S. 1)². Gemeinsam ist diesen Tatsachen – die MAGER oft in sehr polemischer Form kommentiert hat –, daß sie zurückzuführen sind auf den Zugriff des Staates auf die Schulen, unter dem die pädagogische Arbeit der Schulen leidet oder gänzlich unmöglich gemacht wird.

Unmittelbar wirkt sich das staatliche Schulregiment auf die Lehrer aus. Ihre Loyalität gegenüber dem Staat wird für ihr berufliches Fortkommen tendenziell immer den Vorrang haben vor ihren wissenschaftlichen und pädagogischen Fähigkeiten; „wer weiß nicht, daß ... die Besetzung von Lehrerstellen, die Beförderung von Lehrern in das Schulregiment u. s. w. in tausend Fällen von Rücksichten abhängen, die dem Schulwesen selbst ganz fremd sind?“ (MAGER, PR 11/1845 S. 378). Es werden aus politischen – und damit gegenüber der pädagogischen Aufgabe der Schule sachfremden – Gründen einerseits fähige und beliebte Lehrer entlassen, weil sie nicht „diejenige ‚Correctheit‘ in ihren politischen Ansichten“ haben, „welche die Staatsregierung von ihren Beamten fordert“ (MAGER, PR 15/1847, S. 5), während andererseits Lehrer eingestellt werden, „von denen der unbetheiligte Zuschauer anzunehmen geneigt ist, daß es weniger ihre wissenschaftliche und didaktische Tüchtigkeit als ihre Übereinstimmung mit der eben geltenden offiziellen politischen oder kirchlichen Wahrheit ist, die ihnen zu dieser Anstellung verholfen hat“ (ebd. S. 12). Die Folge ist ein politischer Anpassungsdruck, den MAGER in drastischer Weise so charakterisiert: „Wenn ein „Thron-, Minister- oder Maitressenwechsel zugleich das ganze System der officiellen Wahrheiten, welche die als Staatsmagd dienende Schule zu lehren hat, umstößt, so daß über Nacht wahr wird, was gestern beim Schlafengehen noch falsch ... war und umgekehrt“, dann können Lehrer, die um ihre Stellung bangen, „ganz sachte zu charakterlosen Waschlapen oder pffiffigen Canaillen oder auch zu Unglücklichen werden“ (PR 16/1847 S. 122). MAGER konnte diese „Thatsachen“ anhand von zahlreichen Beispielen aus der preußischen Reaktionszeit belegen. Die Lehrer sind als Staatsbeamte einerseits durch ihren Dienstherrn korrumpierbar, andererseits aber dem einfachen Volk, das sie bilden sollen und von dessen Kooperation die Wirksamkeit der Schule abhängt, entfremdet, wenn sie ihm als Staatsbeauftragte gegenübertreten (vgl. MAGER, PR 14/1846, S. 4f.)

- 1 Im Laufe seiner Tätigkeit als Hauslehrer, Gymnasiallehrer, Realschuldirektor und Privatgelehrter hat KARL MAGER sich vor allem mit Fragen der Literaturwissenschaft, der Didaktik der neueren Sprachen, der Bürgerschule und der Schulverfassung auseinandergesetzt. Die von MAGER seit 1840 herausgegebene und bis 1848 von ihm redigierte „Pädagogische Revue“ galt als bedeutende und einflußreiche Fachzeitschrift, in der MAGER in zahlreichen Berichten, Notizen, Glossen usw. Ursachen und Folgen der Verstaatlichung der Schulen umfassend analysierte und kritisierte. Eine Auswahl der wichtigsten schulkritischen Beiträge MAGERs aus der „Pädagogischen Revue“ erscheint 1982 in der „Bibliothek der Schulkritiker“ (Verlag Büchse der Pandora, Wetzlar) unter dem Titel „Wider die Staatspädagogik“.
- 2 Die Beiträge von KARL MAGER werden, da es sich häufig um Rezensionen und kurze Bemerkungen handelt, nach Band und Jahrgang der „Pädagogischen Revue“ (PR) zitiert.

Die politische Ausrichtung der Schule in Staatshand betrifft auch zentral die Unterrichtsinhalte und damit die Schüler. Es ist eine „Barbarei . . . welche die Geister und Gemüther jeder heranwachsenden Generation dem Beamtenthum überliefert, damit ihnen dieses durch die Agenten seiner Polizeipädagogik diejenige Façon geben lasse, welche für den Augenblick ordonnanzmäßig ist“ (PR 16/1847, S. 122). Das Ergebnis ist eine „Geisteigenschaft, schlimmer als die frühere Leibeigenschaft“, eine „Seelenverkäuferei an den Staat“ (ebd.).

Auch die mangelhafte Finanzierung der Schulen ist für MAGER typische Folge der staatlichen Schulhoheit. „So lange die Schulen vom Staatsbudget leben sollen, werden sie immer Aschenputtel sein, und es wird für sie Nichts übrig bleiben“ (MAGER, PR 14/1846, S. 8).

Die gleiche Überlegung hat auch F. W. DÖRPFELD angestellt: „Wenn aber die Schulbehörde eines solchen Staates sagt sie habe kein Geld zur genügenden Ausstattung der Bildungsanstalten, und zugleich in einem Mundauftritt versichert, das Schulregiment befinde sich bei ihr allein in den rechten Händen: so hat man doch Grund, die letztere Behauptung um so mehr zu bezweifeln, als man die erstere anerkennt“ (DÖRPFELD 1961, S. 11).

Insgesamt führt die Analyse zu dem Ergebnis, daß die Schule, dort wo der Staat sie regiert, so stark unter sachfremde Zwänge gerät, daß die Durchführung ihrer pädagogischen Aufgabe behindert oder gar verhindert wird; MAGER behauptete sogar, im Vergleich der Bildungseinrichtungen in den verschiedenen deutschen Staaten ließe sich nachweisen, daß ein umgekehrt proportionales Verhältnis zwischen dem Grad staatlicher Bevormundung und der pädagogischen Qualität der Schule bestehe.

Nun sind die konstatierten Mängel nicht kontingenter Art und nicht durch Reformen (z. B. bessere pädagogische Ausbildung der Schulaufsichtsbeamten) behebbar; sie „haben in der bleibenden *Natur des Staates* ihren Grund“ (MAGER, PR 19/1848, S. 34). Überläßt man die Schule dem Staat, so wird sie zwangsläufig denaturieren, „sich unter der Hand in etwas Anderes verwandel(n)“ (MAGER, PR 11/1845, S. 379). Der Staat *verwaltet* die ihm anvertrauten Bereiche – z. B. Rechtspflege, Polizei, Landesverteidigung usw. –, indem er Vorschriften erläßt, die zu exekutieren sind. Kirche, Wissenschaft, Schule und Kunst sind jedoch nicht durch die Vorgabe von Normen zu verwalten, sondern zu *pflanzen*, „was ein grosser Unterschied ist . . . einem Lehrer, einem Prediger aber lassen sich solche Normen nicht geben . . . es gibt keine Staatsgrammatik, keine Staatsnaturgeschichte, keine Staatslehrmethode“ (MAGER, PR 6/1843, S. 329). Denn „fürs Erste ist Erziehung und Unterricht *eine freie Kunst*, jeder Erzieher und Lehrer bedarf in seinem Wirkungskreise einer angemessenen Selbständigkeit“ (ebd. S. 333). Der Konflikt ist unaufhebbar, weil der Staat, „wenn er die Schulen so zu regieren versucht, wie er allein regieren kann, darf und soll, die Schulen zu Grunde richtet“ (MAGER, PR 19/1848, S. 413). Der Staat kann nicht anders, als (durch seine Verwaltung) regieren; und von ihm zu verlangen, „er solle Kirche und Schule so regieren, daß die in diesen beiden Gebieten, wenn sie nicht verdorren sollen, unerläßliche Freiheit respectirt werde, ist absurd: es heißt so viel, als den Staat ersuchen, zugleich Staat und auch nicht Staat zu sein“ (MAGER, PR 12/1846, S. 366f.).

Deshalb ist auch die Art der Staatsverfassung für das grundsätzliche Verhältnis von Staat und Schule ohne Bedeutung. Es wäre ein Irrtum, zu glauben – und die Mehrheit der Lehrer hing 1848 diesem Irrtum an (vgl. MAGER, PR 19/1848, S. 34f.) –, daß mit einer Demokratisierung der Staatsverfassung „dem Staatsschulwesen geholfen“ (MAGER, PR

15/1847, S. 16) wäre. In monarchischen Staaten geht es darum, die Köpfe der nachwachsenden Jugend nach der eben im königlichen Kabinett herrschenden Weltanschauung zu „façonner“; im republikanischen Staat „wird die Sache etwas anders, aber nicht besser, indem nun die jedesmal herrschende Partei die Schulen zu ihren Partezwecken mißbraucht und sie wo möglich noch ärger demoralisirt, als es der Absolutismus thut“ (MAGER, PR 19/1848, S. 415).

II

Während die erste Argumentationsrichtung auf die zwangsläufige Denaturierung und Korruption des pädagogischen Auftrags der Schule durch den staatlichen Zugriff abzielte, geht der zweite Ansatz von der Perspektive des Staates aus und versucht, dessen mögliche Gründe für die Vereinnahmung der Schulen zu widerlegen bzw. zu zeigen, daß seine Herrschaft über das Bildungswesen letztlich seinen eigenen Interessen entgegensteht.

Der Gedanke, daß der Staat ein berechtigtes Interesse haben könne, die öffentliche Bildung an sich zu ziehen, ist zunächst in mehrfacher Hinsicht naheliegend: „Der Staat braucht aus der Masse des Volkes solche, die zu Werkzeugen der Regierung angestellt werden können; diese müssen eine bestimmte Bildungsstufe erreicht haben und gewisse Kenntnisse besitzen. ... Fürsorge für den öffentlichen Dienst ist also der erste Grund dieses Einflusses“ (SCHLEIERMACHER 1966, S. 336).

Diese Überlegung erscheint SCHLEIERMACHER allerdings zu vordergründig. Denn sie berücksichtigt nicht die Nebenfolgen einer Orientierung des Bildungswesens an den Qualifikationsanforderungen des öffentlichen Dienstes: „Die Verwaltung des Staates verzweigt sich; gleich vom Anfang an muß die Bestimmung dessen, der sich dem Staatsdienste widmet, auf etwas Besonderes gerichtet sein. Die allgemeine Bildung wird dann nicht so hoch geschätzt, die Bildung für den engsten Berufskreis wird überwiegend bevorzugt“ (ebd.).

HERBART hat ebenso argumentiert und die negativen Folgen für den Staat deutlich hervorgehoben. „Auf diesem Wege kann nichts andres gefunden werden als eine immer feinere und genauere Untersuchung dessen, was jeder werde leisten können und worauf eben deshalb seine besondere Bildung solle gerichtet werden.“ Die frühe Aufspaltung der Bildungsgänge nach den angestrebten beruflichen Laufbahnen hätte eine „verfrühte Trennung der Kinderwelt durch die Trennungen im Staate“ zur Folge, „eine voreilige Bezeichnung von Gegensätzen unter Menschen und Menschen statt der gewünschten Vereinigung und Gleichförmigkeit“ (HERBART 1964, S. 145). Die gewünschte Vereinigung und Gleichförmigkeit meint den Komplex an gemeinsamen Grundüberzeugungen, Ideen und „geselliger Stimmung“ (vgl. ebd. S. 143), der nur durch die Erziehung in den gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen an die nachwachsende Generation weitergegeben werden kann (vgl. HERBART 1831, S. 148f. [§ 89f.] und S. 163 [§ 101] und auf den der Staat notwendig angewiesen ist.

„So läuft die vom Staate aus geordnete Erziehung am Ende dem Staate selbst zuwider, während die rechte Erziehung, die sich um den Staat nicht bekümmert, die gar nicht von politischen Interessen begeistert ist, gar nicht einen für die anderen, sondern jeden nur für sich selbst bilden will, ebendarum dem Staate aufs beste vorarbeitet, weil sie die ohnehin verschiedenen Individualitäten insoweit gleichförmig bildet, daß sie sich in den Jahren der Reife einander anschließen können“ (HERBART 1964, S. 145).

Nun gibt es – auch wenn der Staat auf die Ausrichtung des Bildungssystems an den Erfordernissen seiner Beamtenlaufbahnen verzichten würde – einen anderen gewichtigen Grund für ein staatliches Engagement im Bildungswesen. Die Fortentwicklung von Staat und Gesellschaft in politischer, sozialer und kultureller Hinsicht ist wesentlich vom intellektuellen und moralischen Potential der Gesellschaft abhängig; deshalb könnte es geradezu die Aufgabe des Staates sein, über das Bildungswesen dieses Potential zu fördern und zu lenken: „Der Staat ist die lebendige Vereinigung der Kräfte. Da der öffentliche Unterricht ein Gegenstand ist, der, je höher das Ziel ist, desto mehr alle intellektuellen Kräfte in Anspruch nimmt, so scheint auch die Organisation und die Leitung der Anstalten von dem Zentrum der Vereinigung aller Kräfte ausgehen zu müssen“ (SCHLEIERMACHER 1966, S. 336).

Aber es wäre ein Fehlschluß, mit dieser Argumentation die Staatlichkeit der Erziehung begründen zu wollen. MAGER nannte die Wurzel dieses Fehlschlusses den „Irrthum, daß die Tasche und was die Tasche zu bergen bestimmt ist, identisch“ seien: „daß Alles, was sich *im* Staate findet, auch *zum* Staate und *dem* Staate gehört“ (MAGER, PR 16/1847, S. 125). SCHLEIERMACHER selbst zog einen Vergleich aus der Ökonomie heran; zwar „kann der Staat unter Umständen die Erziehung in die Hand nehmen mit demselben Recht, mit welchem er z. B. gewisse Industriezweige ... zuerst in das öffentliche Leben verpflanzt“. Daraus folgt aber eben keineswegs, „daß er sie fortwährend in seiner Hand behalten müsse“. Sicherlich seien große Unternehmungen in ihrem Fortgang auf die „Vereinigung von Kräften“ angewiesen; diese kann sich aber „innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft unter Aufsicht des Staates zwar, aber doch frei von dessen alleinigem Einfluß als eine Assoziation zum gemeinschaftlichen Wirken ... ausbilden; und es ist immer ein großer Unterschied zwischen dem, was von der bürgerlichen Gesellschaft ausgeht und dem, was von wegen der Regierung geschieht“ (SCHLEIERMACHER 1966, S. 337).

Ebenso warnt HERBART eindringlich davor, „in irgend welchem Sinne die Erziehung als einen politischen Hebel zu betrachten. ... Vorzügliche Leistungen für Verwaltung und Cultur können nur aus vorzüglichen Talenten entspringen; diese kann man nicht schaffen, und nicht durch eingeübte Fertigkeiten ersetzen“ (HERBART 1831, S. 163 [§ 101]). Die negativen Folgen einer Einmischung des Staates in die Aufgaben, die der freien Vereinigung der Bürger und dem „geselligen Verkehr“ zukommen, für den Staat selbst, werden von SCHLEIERMACHER im Bereich der wissenschaftlichen Bildung am schärfsten herausgestellt.

Die Auflösung z. B. des komplexen Problemes der richtigen Zuordnung von Staat, Volk, Kirche und Schule kann nur – wenn man eine Lösung durch despotischen Machtgebrauch ausschließt – durch die Wissenschaft als „Gebiet einer vollständigen Erkenntnis“ erwartet werden, weil sie unparteiisch und gegenüber den Interessenten an der Schule „indifferent“ ist. Nun fällt zwar nicht die Wissenschaft, wohl aber die „Vorbereitung zur Wissenschaft“ in die Zeit der Erziehung, und es stellt sich die Frage, wie sich der Staat gegenüber diesen Bildungsanstalten³ verhalten soll.

3 Für SCHLEIERMACHER waren die Universitäten – im Unterschied z. B. zu HUMBOLDT und FICHTE – primär Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, die der Einführung in die Wissenschaften dienten, während die „Produktion“ von Wissen und die Weiterentwicklung der Wissenschaften den Akademien vorbehalten bleiben sollte (vgl. SCHLEIERMACHER 1957, S. 81 ff.).

„Wir erwarten die Ausgleichung der Differenzen, die in bezug auf den Anteil an der Erziehung zwischen den verschiedenen Lebensgemeinschaften entstehen, nur durch die Wissenschaft. Das kann aber nur geschehen, wenn sich die Wissenschaft in Indifferenz befindet zwischen Staat und Volk, Volk und Kirche, Staat und geselligem Verkehr. Weil nun der Staat als Gründer jener Anstalten sie nicht bloß aufrecht erhalten, sondern auch die Bildung selbst leiten will, so tritt der Widerspruch von neuem ein. Der Staat wird Partei, und indem er die wissenschaftliche Bildung leitet, so ist er zugleich Richter in höchster Instanz. Wenn nun die Regierung dies sich anmaßt und in ihren Ansichten selbst konstant bleibt, dann wird die natürliche Folge sein, daß alles versteinert“ (SCHLEIERMACHER 1966, S. 129).

Nur, wenn der Staat die Wissenschaft unbehelligt läßt, „dann erhält er sich selbst und dem Ganzen das Mittel, jeden inneren Zwiespalt zu heben, das Prinzip der Ausgleichung aller Mißverständnisse, welche auf die Erziehung nachteilig wirken“ (ebd. S. 131).

Mit diesen Argumenten sind noch nicht alle Motive für das staatliche Interesse an den Bildungsinstitutionen zurückgewiesen. „Wie groß aber und wie dringend das Bedürfnis sei, welches dem Staat die Schule wichtig macht: dies wird wohl kein Staatsmann verkennen, der jemals sich ernstlich die Frage vorlegte, worauf denn am Ende alle Macht, alle Wirksamkeit des Befehls im Staate beruhe ... Die Meinung ist es, oder vielmehr ein wundervolles Gewebe von Meinungen der Menschen“ (HERBART 1964, S. 162), das für loyale Ausführung von Befehlen sorgt und somit Herrschaftsausübung überhaupt möglich macht. Wenn der Glaube an die Legitimität der Herrschaft Bedingung für loyales Verhalten der Beherrschten ist, liegt es auf der Hand, daß der Staat versucht, die Schule zu beherrschen, weil er weiß, „wie sehr sie auf die Meinung wirkt, wie tief sie ebendadurch selbst unabsichtlich in die *Bedingungen des Machtgebrauchs* hineingreift“ (ebd. S. 163).

Der Instrumentalisierung der Schule nach Maßgabe des staatlichen Stabilitätsinteresses sind jedoch Grenzen gesetzt, die in der Natur der Schule liegen. „Aber *so* läßt sich die Schule *nicht* beherrschen, am wenigsten *vom Staate*. Denn sie ist alt, der Staat aber bleibt immer jung ... In Staaten wechseln die Menschen; in der Schule wechseln zwar auf der Oberfläche die Meinungen, aber in dem Boden bleiben die Wurzeln und die Stämme der Meinungen größtenteils die nämlichen. Darum wirkt in der Schule eine beharrliche Kraft, deren Erzeugnisse der Staat wohl zum Teil benutzen oder verderben, deren Natur er aber nicht umschaffen kann“ (ebd. S. 163).

SCHLEIERMACHER bringt in der Substanz das gleiche Argument: Da „Sitten und Gebräuche in einem Volk überall älter sind als die Verfassung, kann auch dasjenige in der Erziehung, was auf der Sitte ruht, nie ... als von der Regierung ausgegangen und von ihr erzeugt angesehen werden“, sondern nur als „das gemeinsame, aber freie und nur in freier Gemeinsamkeit gedeihende, unbewußte Erzeugnis des Volkes. Die Regierung kann es im besten Falle beschützen und sanktionieren, ... sie kann im schlimmsten Falle dagegen kämpfen und es zu unterdrücken suchen, aber herbeiführen kann sie es nicht“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 160).

Das bedeutet, daß die öffentlichen Schulen als Vehikel zur Erzeugung von Massenloyalität nur begrenzt geeignet sind; die Erziehung und ihre Institutionen sind eingebettet in die normativen Grundhaltungen der Gesellschaft und gegenüber staatlichen Maßnahmen relativ resistent. Daraus folgt zum einen, daß nicht nur die Schule vom Staat abhängig ist, sondern das Abhängigkeitsverhältnis wechselseitig ist, „dessen sich nach Belieben zu bemächtigen der Staat ganz vergebens versuchen würde“ (HERBART 1964, S. 163); andererseits werden staatliche Einflußversuche sinnlos, weil sie zum Scheitern verurteilt und allenfalls geeignet sind, zusätzliche Oppositionen zu erzeugen. Diesen Punkt hat KARL MAGER besonders hervorgehoben:

„Einmal ist das Staatsschulwesen wie behext: die politische Zwecke, die man durch dasselbe erreichen will, erreicht man nicht, ja meistens erreicht man das Gegentheil, und im günstigsten Falle bringt man sich um den Vortheil, den gute Schulen auch für die Regierung haben würden; dann ladet sich eine Staatsregierung mit der Schulverwaltung eine Verantwortlichkeit auf, welche sie ablehnt, wenn sie nur halbwegs ihren Vortheil versteht. In welcher Richtung ein Staatsschulregiment auch gehe, immer wird es Opposition finden. Keine Regierung aber ist auf die Dauer stark genug, um zu der Opposition, die sie schon als Staatsregierung findet, auch noch alle die Opposition zu tragen, welche die Verwaltung der bürgerlichen Gesellschaften und der Schulen ihr zuzieht“ (MAGER, PR 18/ 1848, S. 417).

SCHLEIERMACHER weist darauf hin, daß der Freiraum, den ein Staat dem Bildungswesen gewährt, geradezu „als ein zartes und feines Barometer“ (1966, S. 124) angesehen werden kann für seinen eigenen Zustand, seine Stabilität und seine Einschätzung der Loyalität der Regierten; je geringer das Einverständnis zwischen Volk und Regierung ist, desto mehr wird der Staat versucht sein, auf das Bildungswesen Einfluß zu nehmen.

Allerdings kann es besondere geschichtliche Situationen geben, wo diese Regel nicht gilt und der Staat zu seinem Nutzen und zum Nutzen des Volkes gestaltend in die öffentliche Erziehung eingreifen muß. Wenn „ein Staat im großen Stil sich bildet ..., indem er eine Menge von einzelnen Stämmen ... in ein großes Ganzes zusammenfaßt“, besteht die Tendenz, daß in der Erziehung „noch immer das alte, abgesonderte, beschränkte Leben des einzelnen Stammes“ reproduziert wird, „ohne die Einheit des großen Ganzen in sich aufzunehmen.“ Hier hat der Staat die Aufgabe, über die Bildungsinstitutionen auf die Erziehung einzuwirken, „um die einzelnen Teile einander näherzubringen, damit sie ... zu einem Gefühl ihrer Identität mit dem Ganzen kommen“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 164f.). Dieser Einfluß auf die Erziehung ist möglich, weil in dieser besonderen Situation ein organisch gewachsenes Gemeinschaftsgefühl, das den staatlichen Erziehungsversuchen entgegenstehen könnte, nicht vorhanden ist.

Eine ähnliche Ausnahmesituation ist gegeben, wenn in einer Gesellschaft mit großen ständischen Unterschieden die Emanzipationsbestrebungen der unteren Stände zu Turbulenzen führen. Die niederen Stände gewaltsam in ihrer Lage festzuhalten, wäre „vollkommen tyrannisch“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 164); sie von Bildungsmöglichkeiten auszuschließen, würde nicht nur zunehmende Opposition hervorrufen, sondern wirke auch „der Fortschreitung der menschlichen Natur“ entgegen und wäre insofern unmoralisch (SCHLEIERMACHER 1966, S. 41)⁴. Deshalb muß der Staat in dieser Situation – möglicherweise gegen die Interessen des Adels – eingreifen und einheitliche Bildungsinstitutionen schaffen, in denen die ständischen Differenzen keine Rolle mehr spielen. Er ist dazu um so mehr berechtigt, als der Ausgleich von Standesunterschieden da beginnt, „wo beide [Stände] an demselben Erziehungssystem teilnehmen“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 164). SCHLEIERMACHER besteht jedoch entschieden auf dem Ausnahmecharakter dieser staatlichen Eingriffe; sobald eine „höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben“ gestiftet ist, ist „die Erziehung ... in die Hände des Volkes zurückzugeben“ (ebd. S. 166; vgl. auch SCHLEIERMACHER 1966, S. 337).

4 „Wenn ... noch erst gefragt wird, ob man die Talentbildung des Volkes fördern sollte oder nicht, wenn sogar in gesetzgebenden Versammlungen darauf gedrungen wird, nicht mehrere zu einer höheren geistigen Entwicklung zuzulassen, als die Geschäfte erfordern, zu denen eine solche Ausbildung durchaus notwendig ist: So ist das völlig unchristlich“ (SCHLEIERMACHER 1884, S. 489).

III

„Daher müsste, meiner Meinung zufolge, die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen. Der so gebildete Mensch müsste dann in den Staat treten, und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen“ (HUMBOLDT 1968, Bd. I, S. 106). Diese klassische Gegenposition zu jedweder Mediatisierung der Bildung für politische Zwecke – sei es zur Bestandserhaltung oder Veränderung des politischen Systems – beruht auf HUMBOLDTs Theorie der Bildung des Individuums. Für die „höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ ist das Individuum auf „Freiheit“ und „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (ebd. S. 106) angewiesen; öffentliche als „vom Staat angeordnete oder geleitete Erziehung“ (ebd. S. 143) aber gibt dem Menschen „eine gewisse bürgerliche Form“ (ebd. S. 144). Die Menschenbildung wird beschränkt zu Gunsten der Dominanz eines bestimmten Segments des menschlichen Handlungsspektrums; der Mensch wird den Anforderungen der bürgerlichen Rolle „geopfert“ (vgl. ebd. S. 143). Für die Gesellschaft bedeutet jeder der zwangsläufig uniformierenden Eingriffe des Staates – das gilt für alle gesellschaftlichen Bereiche – einen Verlust an Vielfalt und längerfristig einen Verlust an Initiative, Spontaneität und Kraft; Bevormundung macht unselbständig. Besonders verhängnisvoll wird aber jede Reglementierung im Erziehungsbereich, weil „sie sich auf den moralischen Menschen bezieht“ und weil, „wenn irgend etwas Wirksamkeit auf das einzelne Individuum fordert, diess gerade die Erziehung ist, welche das einzelne Individuum bilden soll“ (ebd. S. 143). Um der Qualität der sittlichen Bildung willen darf sich daher der Staat nicht in die Erziehung mischen; er hat nicht das Recht, die heranwachsende Generation auf die der Verfassung des Staates korrespondierende Gesinnung festzulegen, sondern diese Gesinnung hat sich gegenüber dem moralischen Urteil des frei Gebildeten zu bewähren.

Diese Argumentation beruht auf der Prämisse, daß der Staat ein bloßes „Rechtsinstitut“ ist (vgl. HUMBOLDT 1968, Bd. X, S. 100) und von „Sittlichkeit“ nur in bezug auf die individuelle moralische Handlungsorientierung von Personen sinnvoll gesprochen werden kann. Als KARL MAGER 50 Jahre später die gleiche Argumentation vorbrachte, war diese Prämisse sehr umstritten; MAGER hatte sich mit der HEGELSchen Staatsphilosophie auseinanderzusetzen. Wenn der Staat die „Wirklichkeit der sittlichen Idee“ ist und das Selbstbewußtsein des Einzelnen in ihm „seine substantielle Freiheit“ (HEGEL 1970, S. 398 [§ 257]) hat, entfällt die Prämisse vom Vorrang der sittlichen Bildung des Einzelnen gegenüber dem Staat als bloßem Rechtsinstitut. MAGER hatte – als er selbst noch überzeugter Hegelianer war – die Konsequenzen für das Verhältnis von Staat und Schule gezogen: „Denn fürs Erste ist der Staat das sittliche Universum, in dessen Systeme Kirche und Schule nur Momente sind“ (MAGER, PR 1/1840, S. 107) und deshalb fand er es „in der Ordnung“, daß der Staat „den Unterricht zur Staatssache macht“; Autoren, die „die Schule von dem Einflusse der Regierungen befreit sehen möchten“, bezeichnete er als „liberale Simpel“ (MAGER, PR 2/1841, S. 305). Innerhalb weniger Jahre hatte sich MAGER von der HEGELSchen Staatsphilosophie radikal distanziert – nicht zuletzt aufgrund seiner Erfahrungen mit der staatlichen Schulpolitik. Der These vom Staat als sittlichem Universum billigte MAGER nur ein gewisses *historisches* Recht zu, und zwar „gegen den aus dem Mittelalter vererbten Gegensatz von Staat und Kirche“, gegenüber dem die Einheit des Staates geltend zu machen war und gegen aus dem Mittelalter überkommene

Privilegien (Patrimonialgerichtsbarkeit, Schulpatronat, usw.), weil es „in der That absurd ist, wenn ein Allgemeines ein Privateigenthum ist und als solches behandelt und behauptet wird“ (MAGER PR 6/1843, S. 324f.). Gegen das „Phantom von der Universalität und der Omnipotenz des Staates“ argumentiert er wie HUMBOLDT: „Die Moral ist nicht der Hegel’schen Sittlichkeit, der bürgerlichen Gesellschaft und dem Staate, untergeordnet, sie ist vielmehr die Macht, vor der die Hegel’sche Sittlichkeit selbst Recht nehmen, von der sie sich beurtheilen lassen muss“ (ebd. S. 327f.).

Exkurs: Der Staat als Erziehungsstaat?

Fragt man nach den Gründen für die Marginalisierung bzw. Verdrängung der pädagogischen Kritik an der Staatsschule in der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik, so ist primär die Entwicklung des Bildungswesens selbst zu nennen. Ein differenziertes und für die Zuteilung von Sozialchancen immer wichtiger werdendes System unter staatlicher Regie gewann die „normative Kraft des Faktischen“. Die Thematisierung einer fundamentalen Kritik an diesem System erschien daher von vorneherein irrelevant. Daneben dürfte aber auch die theoretische Beurteilung des Verhältnisses von Staat und Schule von Bedeutung sein, die in der nach der Jahrhundertwende dominierenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik entstand und die einer radikalen Schulkritik theoretisch den Boden entzog.

EDUARD SPRANGER hat sich 1927 in seiner Akademie-Abhandlung „Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik“ mit der Argumentation von HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER auseinandergesetzt. Vor allem HUMBOLDTS Kritik an der Staatsschule erscheint ihm als Beispiel eines überholten, naturrechtlichen Typus des Denkens, in dem versucht wird, „in der isolierten Konstruktion eines organischen Kulturgebietes aus seiner spezifischen Idee, z. B. des Staates aus den Grundmotiven des Staatsvertrages, der Schule aus der Idee einer ‚reinen Bildung‘“ (SPRANGER 1963, S. 27) unhistorisch und rationalistisch für alle Zeiten gültige Bestimmungen des Verhältnisses von Staat und Schule zu deduzieren.

Verfehlt sei schon der Ausgangspunkt, „den gegebenen Zustand gleichsam als rechtlich noch unbestimmt zu betrachten und so – aus einer Art von schulpolitischem Naturzustand heraus – neue Gesetzesforderungen aufzustellen. Da aber das geltende Schulrecht im weitesten Sinne mit zu den Kräften gehört, die die Lage der Gegenwart bestimmen und die mögliche Zukunftsbewegung erheblich eingrenzen, so handelt es sich bei solchen Erörterungen de lege ferenda meist um reine Luftkonstruktionen“ (ebd. S. 28).

Die Konstruktion der „reinen pädagogischen Idee“ hat zwar einen gewissen heuristischen Wert, kann aber weder als entscheidendes Beurteilungskriterium für die Legitimität der geltenden Schulverfassung dienen noch eine normative Fundierung der Schulpraxis abgeben (vgl. ebd. S. 29).

Der „in der Theorie herausgestellte reine Sinn kann nirgends voll gelebt werden; denn er stößt immer wieder an den Sinn anderer geistiger Arbeitsgebiete, die auch ein partielles sittliches Recht haben. Und eben in der Durchkämpfung dieser Konflikte besteht die Bewegung der sittlichen Welt“ (ebd. S. 50). Demnach ist zwar *der Sinn* der Pädagogik autonom, unmittelbare Konsequenzen für die Gestaltung des Verhältnisses Staat – Schule sind jedoch daraus nicht zu ziehen, da dieser pädagogische Sinn zu vermitteln ist mit den *legitimen* Ansprüchen der anderen Wertgebiete und somit eben auch mit denen des

Staates. Dieser Konstruktion liegt eine spezifische Bestimmung der Aufgabe von Wissenschaft zugrunde, nämlich „von der jeweils erreichten Stufe aus in historischer Überschau die strukturellen Verhältnisse oder Aufbaugesetzlichkeiten zu ergründen, die allgemeines Geistesleben, Erziehung, Schulorganisation und Staat zu einem sinnbestimmten, also verständlichen Ganzen verknüpfen“ (ebd. S. 66f.).

Nun hat SPRANGER in seiner differenzierten Analyse die möglichen Konfliktfelder zwischen Staat und Erziehung und die Gefahr des „Gesinnungsdruck(s) des Staates als bloßer Machtorganisation“ (S. 48) durchaus gesehen; der Staat „kommt gelegentlich an die kritische Grenze, wo es einfach um seinen Bestand geht, selbst auf Kosten von Freiheit und Wahrheit und Achtung vor der persönlichen Gesinnung“ (S. 49); auch hat er betont, daß gerade der moderne, republikanisch verfaßte Staat schon in seinem Eigeninteresse auf weltanschaulichen Druck auf die Schule verzichten müsse (vgl. S. 51f.). Das ändert jedoch nichts daran, daß auch Gesinnungsdruck und reiner Machtgebrauch des Staates gegenüber der öffentlichen Erziehung – insofern sie Ausdruck der a priori legitimen Ansprüche eines gleichberechtigten Kulturbereiches sind – prinzipiell legitim sind und sich die pädagogische Wissenschaft darauf beschränken muß, diese Ansprüche im historischen Gesamtkontext zu verorten und zu einem sinnbestimmten Ganzen zu verknüpfen.

Zu einer modifizierten Bestimmung des Verhältnisses von Staat und Schule – bei gleicher methodologischer Grundposition – kommt ERICH WENIGER in seinen Überlegungen zur Theorie des Lehrplans. Nach WENIGER darf die Lehrplantheorie – wie bei SPRANGER die Schulverfassungslehre – nicht bei einem übergeschichtlichen Prinzipienstandpunkt ansetzen, sondern bei „der Gegebenheit des Lehrgefüges, in der Bildungssituation, wie sie in der Erziehungswirklichkeit jeweils vorgefunden wird“ (WENIGER 1971, S. 6). Der Lehrplan ist – wie die Schulverfassung bei SPRANGER – das Ergebnis eines „Kampf(es) geistiger Mächte ... um eine Lagerung der Kräfte in Schule und Lehre, die den jeweiligen Machtverhältnissen der an der Schule beteiligten Faktoren entspricht“ (S. 22). Externe – etwa rein bildungstheoretisch-systematische Kriterien – gibt es nicht; ein Lehrplan ist „richtig“, wenn er „nach der Seite der Welt die Lagerung der Kräfte bei den an der Bildung beteiligten Faktoren ... und zugleich nach der Seite der Unterrichtspraxis den Grad von institutioneller und rationaler Verfügbarkeit von Bildungsinhalten durch vorschreibende und anleitende Ordnungen“ (S. 22f.) ausdrückt.

Der Staat ist zunächst Interessent an der Schule wie die anderen konkurrierenden Kulturmächte (Kirchen, Wissenschaften, Arbeitswelt, weltanschauliche Interessengruppen usw.) auch. WENIGER übersieht nicht, daß der Machtcharakter des Staates ihm „im Wettbewerb um die Schule ein gewisses Übergewicht verleiht“ (S. 34), zumal er als Veranstalter von Schule „Träger des Lehrplans und regulierender Faktor ist“ (S. 33).

Weil aber andererseits die Lehrpläne den „geistigen Besitz der erwachsenen Generationen, als deren Repräsentant der Staat sich weiß“ (S. 63) enthalten und insofern die „innere Form“ des Staates ausmachen, die Schule „Ausdruck seiner geistigen Verfassung, seiner geschichtlichen Lage“ (S. 34) ist⁵, tritt der Staat der Schule in doppelter Form gegenüber.

5 Daß sich WENIGER an der entscheidenden Stelle (1971, S. 34) ausgerechnet auf SCHLEIERMACHER beruft („... einen tätigen Anteil an der Erziehung des Volkes zu nehmen, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften“), ist ein schönes Beispiel selektiver Rezeption. Was für SCHLEIERMACHER ganz ausdrücklich Ausnahme in einer bestimmten historisch-politischen Konstellation war, die sofort nach Veränderung dieser Situation nicht mehr zulässig ist, ist für WENIGER zum Konstitutionsprinzip geworden.

„Der Staat ist sich in der Schule gleichsam zweimal gegeben: einmal als Macht neben anderen Mächten, die um Wirkung und Nachwuchs ringen, dafür hat er wie die anderen Bildungsmächte bevorzugte Organe im Bildungszusammenhang – Geschichte und Staatsbürgerkunde – und alle Forderungen, die er von seinen konkreten Staatsaufgaben aus stellt, müssen erst in bildungsgerechte Formen übertragen werden. Zugleich ist er als Erziehungsstaat die Schule selbst und diese eigentümliche Ordnung der Bildungsvorgänge; diese sind die Form der Existenz des Staates im Felde der Erziehung“ (S. 62f.).

Da die vom Staat als Erziehungsstaat durch die Staatsschule repräsentierte Ordnung „zuletzt die Einheit des geistigen Lebens überhaupt bedeutet“ (S. 34), ist nicht nur der Staat in systematischer Hinsicht an die Stelle von konstitutiven Lehrplanprinzipien getreten (vgl. RUHLOFF 1979, S. 42 ff.); wenn Schule durch den Staat nicht nur veranstaltet wird, sondern auch (durch den Lehrplan als Ausdruck seiner „inneren Form“) logisch *konstituiert* ist, ist zugleich das Verhältnis von Staat und Schule einer pädagogischen Grundlagenkritik entzogen⁶.

Beiden Repräsentanten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kann man weder naive Affirmation gegenüber der staatlichen Schulpolitik noch Kritiklosigkeit gegenüber Auswüchsen der Schulverwaltung unterstellen; beide sehen die Gefahren staatlichen Machtmißbrauchs, plädieren für eine „relative“ pädagogische Freiheit des Lehrers, üben zum Teil scharfe Kritik an Bürokratisierungstendenzen und treten für einen liberalen Rechtsstaat ein (vgl. z. B. SPRANGER 1970, S. 217 ff.). Zweifellos fungiert – trotz gelegentlicher Berufung auf HEGEL – der Staat nicht mehr als „Wirklichkeit der sittlichen Idee“, sondern nur mehr als geistige Einheit verbürgender Erziehungsstaat oder durch seine Macht zwar hervorgehobener, aber mit anderen Kulturmächten konkurrierender legitimer Einflußfaktor. In der letzten Konsequenz bedeutet die Zuschreibung *a priori legitimer* Ansprüche des Staates gegenüber der seine Schulen besuchenden nachwachsenden Generation dennoch eine hochproblematische Überhöhung der Staatsidee und zugleich die Selbstbeschränkung des kritisch-pädagogischen Vernunftgebrauchs gegenüber den von seiner jeweiligen Interessenlage geprägten Einflüssen des Staates auf die öffentliche Bildung.

IV

Wenn dem Staat die moralische Legitimation fehlt, die öffentliche Bildung für seine Zwecke zu mediatisieren (III), eine solche Mediatisierung den pädagogischen Auftrag der Schule korrumpieren (I) und schließlich seinen eigenen Interessen zuwiderlaufen würde (II) bedeutet das nicht, daß der Staat gegenüber dem Bildungswesen völlig indifferent bleiben soll. HERBART erinnert daran, „damit man die Erziehungskunst nicht für eine freyere Kunst halten möge, als sie wirklich ist“, daß allemal „politische Meinungen und Absichten Einfluß auf sie ausüben“ (HERBART 1831, S. 163 [§ 101]), auch wenn sich der Staat zurückhalten sollte. Der Staat soll deshalb gegenüber der Schule „eine negative, schützende, hütende Einwirkung“ haben, „auch mag er einen angemessenen Theil der Staatskräfte dazu verwenden, diese Dinge innerhalb seiner Grenzen materiell zu befördern; weiter aber geht sein Recht nicht“ (MAGER PR 6/1843, S. 328). Seine Aufgabe ist vor allem, die bürgerlichen Gemeinden oder Bezirke, die zu arm sind, ihre Schulen selbst

6 Im Spätwerk WENIGERS wird diese Einschätzung des Staates revidiert (vgl. GASSEN 1978, S. 207 ff.).

zu unterhalten, zu unterstützen (ebd. S. 331f.). Teil der Rechtsaufsicht ist auch die Kontrolle der Qualifikation der Lehrer: „Wer lehren und erziehen will, soll dem gemeinen Wesen Bürgschaften für seine wissenschaftliche und sittliche Tüchtigkeit geben“ (MAGER, PR 8/1844 S. 327). Eine „öffentliche gesetzmäßige Qualifikation derer, ... welche die Familien in dem Erziehungsgeschäft unterstützen“, ist auch für SCHLEIERMACHER eine sinnvolle Aufgabe des Staates im Bildungswesen, die aber eigentlich auch „ohne positive Einrichtung der Regierung wird ... gefördert werden können“ (SCHLEIERMACHER 1966, S. 122). HUMBOLDT hat das „Examen pro facultate docendi“ mit der Möglichkeit, schlecht qualifizierte Lehrer von der Schule fernzuhalten und eine „pädagogische Genossenschaft“ bilden zu können, begründet (vgl. HUMBOLDT 1968, Bd. X, S. 239f.).

V

Die bisherige Darstellung versuchte, die wesentlichen systematischen Argumentationsfiguren der „klassischen“ pädagogischen Kritik an der Staatsschule herauszuarbeiten; zur Ergänzung soll auf einige weitere Gesichtspunkte, die sich im Kontext oder als Konsequenz dieser Argumentationen ergeben, hingewiesen werden.

a) MAGER stand mit der Auffassung, der Übergang des Schulregiments von der Kirche auf den Staat sei der Weg von der „klerikalischen und patrimonialen „Charybdis“ in die „Scylla der gouvernementalen Bevogtung“ (MAGER, PR 6/1843, S. 336) gewesen und habe keinerlei Gewinn an Freiheit der Schule und Unabhängigkeit der Lehrer gebracht, im Gegensatz zu den meisten anderen Pädagogen. Die *Standespolitik der Lehrer* war insofern an einer Verstaatlichung der Schule interessiert, weil die Lehrer „vom Staat allein alles erhoffen: Hebung ihrer sozialen Stellung und reichliches Auskommen“ (REIN 1908, S. 337). Die Vertreter der Lehrerschaft „fordern wie selbstverständlich die Staatsschule, da sie die Standes- und Professionalisierungsprobleme der Lehrer wie aber auch die materielle Besserstellung des Schulwesens nur mit Hilfe des Staates für lösbar halten“ (BERG 1980, S. XXIII). Ihre Hoffnung auf soziale Besserstellung durch den Staatsdienst war zugleich die Hoffnung auf einen demokratischen und liberalen Staat.

In den Augen MAGERS war diese Politik verhängnisvoll. Die Protagonisten der Staatsschule aus berufsständischen Interessen bezeichnete er als „Schulpfaffen, ... denen das Wohl der Schule viel weniger am Herzen liegt als ihr eigenes Wohl, das sie im Dienste des Staates am gesichertsten glauben“ (MAGER, PR 19/1848, S. 34). Daß Lehrer freiwillig Staatsdiener und damit „College des Gendarmen“ (MAGER, PR 20/1848, S. 295) sein wollten, schien ihm absurd und sowohl eine Diffamierung wie ein Mißverständnis der pädagogischen Aufgabe des Lehrers. „Gibt es auf Erden wohl einen lächerlicheren Narren, als einen Lehrer, der sich für eine obrigkeitliche Person und seinen Auftrag für eine imperiale Function hält?“ (MAGER, PR 19/1848, S. 419). Mit nicht geringem Sarkasmus hat MAGER darauf hingewiesen, daß ein großer Teil derjenigen Lehrer und Standesvertreter, die die Staatsschule vehement gefordert hatten, die politischen Disziplinierungsmaßnahmen des Staates in der Reaktionszeit am eigenen Leibe zu spüren bekamen.

b) Die Entwicklung des schulischen *Berechtigungswesens*, die Koppelung von Berufslaufbahnen an den Erwerb von Schulabschlußzertifikaten, die sich im Lauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzog, wäre ohne die Verstaatlichung des Bildungswesens nicht

denkbar gewesen. Dieser Prozeß – an dessen Ende die Umwandlung eines offenen, für alle sozialen Schichten der städtischen Bevölkerung zugänglichen höheren Schulwesens mit Gesamtschulfunktion in ein vertikal differenziertes, wenig durchlässiges Schulsystem unter Anbindung von Laufbahnen im öffentlichen Dienst an das Erreichen der in einem Schultyp möglichen Abschlußqualifikation stand (vgl. D. K. MÜLLER 1977, S. 20 ff.) – war zu Zeiten von SCHLEIERMACHER und HERBART noch nicht absehbar. Gleichwohl wurden einzelne Elemente des Prozesses, wie beispielsweise die Orientierung des Bildungswesens an den Eingangsqualifikationen für staatliche Ämter und die Differenzierung von Schullaufbahnen nach der Leistungsfähigkeit der Schüler schon von SCHLEIERMACHER und HERBART scharf kritisiert⁷.

Beide Denker wandten sich dagegen, die Bildungswege der Schüler gemäß den Anforderungen des hochspezialisierten öffentlichen Dienstes früh zu trennen, weil dabei sowohl Allgemeinbildung wie Gemeinschaftsbewußtsein auf der Strecke bleiben würden und der Staat selbst daran kein Interesse haben könne (Kap. II). HERBART sah in der ohnehin kaum vermeidbaren Verbindung von Erziehung und staatlichen Ämtern geradezu ein Motiv für den Staat, die Schule vom „Drucke der politischen Rücksichten“ auf den staatlichen Bedarf an qualifizierten „Talenten“ für Verwaltung und Kultur zu befreien. „Der Staat stellt seine Ehrenpunkte heraus; das verdirbt die Erziehung. Der Staat kann seine Abstufungen den Augen der Kinder nicht entziehen; darum sucht die Erziehung vergebens nach dem Klima, was ihr zusage“ (HERBART 1831, S. 165 [§ 101]). Die Kinder der höheren Stände könnten geneigt sein, Bildung gering zu achten, weil ihnen Staatsämter ohnehin offenstehen; die Kinder der niederen Stände würden aus beruflichem und sozialem Ehrgeiz Qualifikationen erwerben, und diese „falschen Triebfedern“ verdürben die wahre Erziehung, die aus „ächtem Interesse, und ächtem Kraft- und Kunst-Gefühl“ (ebd.) hervorgehe und auf die der Staat dringend angewiesen sei.

Zu dem Vorschlag, daß der Staat ein dreigliedriges allgemeinbildendes Schulsystem mit unterschiedlich langen Bildungsgängen einrichten und die Kinder nach ihrer Leistungsfähigkeit darin verteilen solle, schreibt MAGER:

„Der ganze Plan hat nur dann einen Sinn, wenn man Platon's Republik oder etwas Ähnliches einführt, den Eltern die Kinder vom Staate weggenommen und in Staatsanstalten erzogen und gebildet werden. Alsdann prüfen die Staatsschulbeamten die persönlichen Fähigkeiten sämtlicher Kinder, und vertheilen sie nach dem Ergebnis an die verschiedenen Sorten von Schulen. Ich gestehe aber, daß ich, wenn das Auswandern unmöglich wäre, einem Kinde lieber den Hals umdrehen, als es einer solchen Staatserziehung überlassen würde“ (MAGER, PR 11/1845, S. 383).

c) Schließlich ist noch auf die *Alternativvorschläge* einzugehen, die die pädagogische Kritik an der Staatsschule ergänzen. Einigkeit bestand darin, daß öffentliche Schulen bei dem erreichten gesellschaftlichen Entwicklungsstand notwendig seien (für HERBART als „Nothilfen, weil es so viele Zöglinge gibt und so wenige Erzieher“ – 1964, S. 146) und daß sie im wesentlichen Angelegenheit der Kommunen sein sollten. „Zwischen dem Staat und

7 Auch IMMANUEL KANT hatte die Verknüpfung von Berufskarrieren und Schulbildung – am Beispiel der österreichischen „Normalschulen“ – kritisiert: „Nach diesen Normalschulen mußten sich denn alle anderen richten, und man weigerte sich sogar, Leute zu befördern, die nicht in diesen Schulen gewesen waren. Solche Vorschriften zeigen, wie sehr die Regierung sich hiermit befasse und bei einem dergleichen Zwange kann wohl unmöglich etwas Gutes gedeihen“ (KANT 1968, S. 708 [A 26]).

dem Hause stehen die Städte, die kleineren Kommunen, die sich unmittelbar aus den Familien zusammensetzen und die zusammengekommen wieder den Körper des Staates ausmachen“ (ebd. S. 150). HERBART hat ein Modell kommunaler Schulen zur Diskussion gestellt, deren Lehrangebot von den Schülern unter der Leitung von frei praktizierenden, den Familien verpflichteten Erziehern wahrgenommen werden sollte (vgl. ebd. S. 151). SCHLEIERMACHER wollte den allmählichen Übergang des Unterrichtswesens aus den Händen des Staats an Kommunen, Bezirke und Provinzen mit einer neuen Kommunalverfassung koppeln und für die Übergangszeit den Kommunen die Gelegenheit geben, Privaterziehungsanstalten zu gründen (vgl. SCHLEIERMACHER 1966, S. 337). MAGER hat ein elaboriertes differenziertes Konzept autonomer Schulkörperschaften auf Gemeinde-, Bezirks- und Provinzialebene vorgelegt; daneben sollte ausdrücklich das Privatschulwesen gefördert werden (vgl. MAGER, PR 19/1848, S. 416 ff.).

VI

Die pädagogische Kritik an der Staatsschule in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte Vorläufer – z. B. durch ERNST CHRISTIAN TRAPP, der nahezu alle Kritikpunkte schon ansatzweise angesprochen hatte (vgl. TRAPP 1980, S. 22 ff.) – und Nachfolger wie F. W. DÖRPFELD (1961) und WILHELM REIN (1908). Einzelne Aspekte dieser Kritik wurden besonders hervorgehoben – wie der Reproduktionszusammenhang zwischen dem Staatsschulsystem und sozialer Unterdrückung bei EDUARD SACK (1878) oder die Bedeutung einer staatsfreien Schule für die sittliche Bildung bei PAUL NATORP (1920; vgl. auch RUHLOFF 1966). Im Umkreis der Reformpädagogik wurde das Verhältnis Staat – Schule neu thematisiert (vgl. W. MÜLLER 1978).

Dennoch kann von einer kontinuierlichen Überlieferungs- und Rezeptionsgeschichte der Schulkritik innerhalb der pädagogischen Wissenschaft nicht die Rede sein. Die mit der Schulsystementwicklung verbundene Verengung der Perspektive der wissenschaftlichen Pädagogik von „Bildung“ auf „Schulbildung“ machte eine pädagogische Fundamentalkritik an der Staatsschule immer unzeitgemäßer. Die Schulkritik der Gegenwart setzt bei Problemstellungen an, die – wenn ein historischer Vergleich zulässig ist – am ehesten der ersten Argumentationsrichtung (Kap. I) zuzuordnen sind (vgl. FISCHER 1978, MÜLLER 1976, VOGEL 1977b); über die Realisierungschancen von Alternativen bestehen – im Unterschied zur „klassischen“ Schulkritik – keine Illusionen (vgl. FISCHER 1978, S. 158 ff.). Allerdings ist systematische Kritik durch die Unmöglichkeit, in einer bestimmten historischen Situation Alternativen anbieten zu können, nicht widerlegt.

Literatur

- BERG, C.: Staat und Schule oder Staatsschule? Königstein 1980.
 DÖRPFELD, F. W.: Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen (hg. von REBLE, A.). Bad Heilbrunn 1961.
 FISCHER, W.: Schule und kritische Pädagogik. Heidelberg 1971.
 FISCHER, W.: Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun 1978.
 GASSEN, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie. Weinheim 1978.
 HEGEL, G. W. F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts (= Werke in zwanzig Bänden, Bd. 7). Frankfurt 1970

- HEILAND, H.: Zur Begründung schultheoretischer Metatheorien. In: Pädagogische Rundschau 30 (1976). S. 728–749.
- HEILAND, H.: Zum schultheoretischen Ansatz der transzendental-kritischen Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 31 (1977). S. 642–653.
- HERBART, J. F.: Pädagogische Schriften (hg. von ASMUS, W.) 1. Band. Düsseldorf und München 1964.
- HERBART, J. F.: Kurze Encyclopädie der Philosophie, Halle 1831.
- HIPPEL, E. v.: Schulverfassung und Demokratie. In: Die öffentliche Verwaltung 3 (1950). S. 601–605.
- HUMBOLDT, W. v.: Gesammelte Schriften (Hg. von LEITZMANN, A.). Berlin 1968.
- KANT, I.: Über Pädagogik. In: Werke in zehn Bänden (hg. von WEISCHEDEL, W.) Bd. 10. Darmstadt 1968.
- MAGER, K.: Wider die Staatspädagogik (hg. von VOGEL, P.) Wetzlar 1982.
- MÜLLER, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Göttingen 1977.
- MÜLLER, W.: Schulbuchzulassung. Kastellaun 1976.
- MÜLLER, W.: Zur Geschichte radikaler Schulkritik in der jüngeren Vergangenheit. In: FISCHER, W.: Schule als parapädagogische Organisation. a. a. O.
- NATORP, P.: Sozialidealismus. Berlin 1920.
- REIN, W.: Schulverfassung. In: REIN, W. (Hg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 8. Langensalza ²1908. S. 336–355.
- RUHLOFF, J.: Gedanken zum Verhältnis von Schule und Staat in der Pädagogik Paul Natorps. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 42 (1966), S. 130–144.
- RUHLOFF, J.: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1979.
- SACK, E.: Unsere Schulen im Dienste gegen die Freiheit. Braunschweig ²1878.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften (hg. von WENIGER, E.) Bd. 2: Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse. Düsseldorf und München 1957.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften (hg. von WENIGER, E.) Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf und München ²1966.
- SCHLEIERMACHER, F.: Die christliche Sitte nach den Grundsätzen der Evangelischen Kirche im Zusammenhang dargestellt – Vorlesung von 1826/27. Berlin ²1884.
- SCHULMITWIRKUNGSGESETZ NW: In: Handbuch Schulmitwirkung (hg. vom KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN). Köln ³1980.
- SPRANGER, E.: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik. Bad Heilbrunn 1963.
- SPRANGER, E.: Recht und Grenzen des Staates in den Bildungsaufgaben der Gegenwart. In: Gesammelte Schriften, Bd. 8. Tübingen 1970. S. 206–223.
- TRAPP, E. CH.: Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche. In: BERG, CH.: a. a. O., S. 22–36.
- VOGEL, P.: Zur Möglichkeit einer pädagogisch-kritischen Theorie der Schule. In: Pädagogische Rundschau 31 (1977), S. 626–641 (a).
- VOGEL, P.: Die bürokratische Schule. Kastellaun 1977 (b).
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Weinheim ⁹1971.

Dr. Peter Vogel, Jakobstr. 7, 4100 Duisburg 14